

主題論文

課程研究

5 卷 2 期 2010 年 9 月 頁 27-45

建構「三峽」課程發展機制

歐用生

摘 要

過去臺灣課程綱要（或標準）的擬訂缺少一套健全的發展機制，常受政治人物或時代潮流的影響，缺少系統性和一貫性，課程決策的合理性和正當性備受質疑。因此，在思考下一波課程改革時，如何依據「板橋模式」的課程發展經驗，並因應時代需要，規劃理想的課程發展機制，實為當務之急。本研究依據混沌理論和複雜理論，強調系統的（system）、自我組織的（self-organization）、永續的（sustainability）的發展原則，由此建構「三峽（Sunshine或3S）課程發展機制」，來因應變化急劇的後現代社會。

關鍵詞：混沌理論、課程發展機制、複雜理論

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2010, Vol. 5 No. 2, pp. 27-45

Constructing the ‘Sunshine’ Curriculum Developmental Mechanism

Yung-Sheng Ou

Abstract

Without a systematic and consistent mechanism of curriculum development in Taiwan, the national curriculum guideline (or standard) is often influenced by politicians and social trends and, thus, the rationality and legality of curriculum decisions are highly doubted. Hence, before the next wave of curriculum reform, it is vital to construct a more reasonable curriculum developmental mechanism based on the successful curriculum development experience of ‘Banciao model’ and current social environment. Drawing on the chaos theory and complexity theory, this paper attempts to construct the ‘Sunshine’ or ‘3S’ curriculum developmental mechanism, which follows the principle of system, self-organization and sustainability, in order to respond to the drastically changing society of post-modernity.

Keywords: curriculum developmental mechanism, chaos theory, complexity theory

壹、前言

課程發展或改革是理性、系統的過程，但也是複雜的社會、政治的過程，因此，課程綱要（標準）的修訂需依據一套可見或不可見的發展機制，才能使課程決策具有合理性和正當性（Cornbleth, 2000; Stein, 2004; Symcox, 2002）。課程決策或修訂應該由哪些機構或組織參與？其主要職責、任務為何？由哪些人組成？這些機構或組織間的縱向、橫向的關係為何？課程制定的過程為何？可能受到哪些因素的影響等，都是課程發展機制上的重要問題。如果缺乏發展機制，課程發展可能流於權威或政治的宰制。如許多學者批評，美國在911事件後，課程發展或改革完全受權威和意識形態的影響，以遂行新保守主義的、甚至是原生法西斯主義的政治意圖（Buras, 2008; Gabbard, 2007; Giroux, 2005; Nicholson-Goodman, 2009）。因此，課程發展機制的建立成為世界各國的課題，值得我們重視。

長久以來，臺灣中小學課程標準或課程綱要的擬訂，一直缺少課程發展的概念，後來雖有所謂「板橋模式」的課程發展，也僅限於教科書層面，沒有將其精神應用到國家課程綱要的擬訂上。且隨著九年一貫課程的擬訂和實施，中小學教科書又開放為審訂制，教科書由民間出版社負責，「板橋模式」的精神蕩然無存，教科書又回到過去「編輯」的老路，令人扼腕。這正凸顯了國家層次「課程發展」的重要性，也呼應了學界對建構「新板橋模式」或「三峽模式」課程發展的呼籲（歐用生，2010）。

在各方殷切呼籲下，教育部也漸漸覺知這種重要性，乃於2008年3月委由國家教育研究院（籌備處）規劃了「中小學課程發展之相關基礎性研究」，以探討並建構我國合宜之中小學課程發展機制及其內涵。研究規劃分為兩階段：第一階段的基礎研究檢討當前課程政策，評估現有課程實施成效及學生在國際評比（如PISA、PIRLS、TIMSS等）上之表現；分析先進國家之課程發展機制和過程，並研擬中小學課程總綱及各學習領域課程綱要。第二階段陸續進行新課程之實驗研究，教科書的發展，師資的培訓和其他配套措施，預計於2018年起實施新一輪的課程改革（教育部，2008；國家教育研究院，2010）。

第一階段的計畫進行了將近3年，已累積了一些成果，為今後的課程改革奠定了良好的基礎，這是十分可喜的現象。這些研究當中的每一項工作都很重要，但對

今後臺灣影響最大的，應該是課程總綱（和各學習領域課程綱要）的擬訂，因為這牽涉到青少年的學習內容和品質，直接影響到國力的培養，決定臺灣的未來，因此要有周詳的思考和規劃。而鑑於過去臺灣課程發展的經驗，如何立基於「板橋模式」的精神，因應時代和社會需要加以修訂，規劃課程發展和修訂的機制和過程，以發展良好的課程總綱和各學習領域課程綱要，實為當務之急。

本研究旨在建構「三峽（Sunshine或3S）課程發展機制」，先檢討國家層次課程發展的問題，然後提出三峽模式的理論基礎和發展程序，最後提出運作的策略。

貳、國家層次課程發展的檢討

臺灣由於長期缺少課程發展的機制，國家課程綱要（或標準）的擬訂易受政治人物或時代潮流的影響，缺少系統性和一貫性。先從歷史來看，政府遷臺後，小學課程標準歷經1952、1962、1968、1979和1993年等五次的修訂，其中除了1968年因實施九年義務教育而修訂課程標準外，修訂緣由並不十分清楚。1979年課程標準修訂後，政府於1986年實施解嚴，臺灣社會劇變，政治、經濟和文化朝向民主和多元，對教育、課程產生極大的影響，但教育部直到1993年才修訂課程標準，兩次修訂期間竟長達15年之久。其間於1988年進行課程簡化、淺化，也修訂了教科書。但以「生活與倫理」來說，新教科書幾乎完全改版，將原來的道德決定主義的典範，轉變為人文主義和社會建構論，強調價值澄清、反省思考和社會行動等，這已將1979年「生活與倫理」課程標準基於行為主義，以教忠、教孝為主的內容做了180度的翻轉，產生了教科書和課程標準的精神完全乖離的現象（歐用生，2003）。

更難理解的是，1993年頒布的國民小學新課程標準，才於1996年起實施（國民中學新課程標準於1994年公布，1997年實施），教育部就於1997年4月開始研修國民中小學九年一貫課程綱要，並於1998年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，揭櫫統整課程、領域教學、能力本位、學校本位課程、學校課程委員會等新理念和嶄新的作法。短短不到2年，就推出這麼複雜的新課程，課程決策極為匆促，影響課程品質甚鉅。雖然教育部也是迫不得已，因為1997年立法院審查教育部1998年預算時，提出附帶決議：「教育部必須在民國88年9月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並在90年起全面實施，否則凍結相關預算」。由此可見，九年一貫課程綱要的發展，不是基於教育或課程改革上的需要，而是在為政治或特定

的目的服務，這正凸顯了國家課程發展上的嚴重問題。

再以九年一貫課程綱要的擬訂為例，來看看課程發展機制的問題。課程綱要的發展一般要經過研究、規劃、設計、試辦（實驗）、實施和評鑑、修訂等階段，而且每一階段都有其特定任務和功能，如此才能使課程發展臻於完善。多數國家的綱要擬訂都缺少研究和實驗階段（歐用生、黃嘉雄、白亦方，2009），九年一貫課程綱要的發展也不例外，雖然表面上都經過規劃、設計、試辦（實驗）、實施和評鑑、修訂等過程，但或許由於決策與規劃過於倉促，每一階段都做相同的工作，未顯現課程發展階段的特色，嚴重影響課程品質。例如九年一貫課程於1998年公布後「試辦」（實驗）2年，名稱上是「試辦」，但未規劃相關事宜，只要求各校選擇性的改革，事實上是非正式的「實施」階段，並沒有提供系統的、足夠的回饋資料作為修訂參考。

又如2000年公布九年一貫課程「暫行」綱要，名為「暫行」，應該是尚待試用、實驗或實施，以蒐集資料，提供規劃「正式綱要」之用。但事實上，暫行綱要是九年一貫課程綱要發展歷程中，一個暫時性的「正式」文件，所以「正式綱要」的擬訂並非依據「暫行綱要」試用的回饋資料，而是暫行綱要頒布前尚未處理的綱要內容，和實施後產生的細瑣、零碎的問題，試辦、實施和修正的區分不明顯，「暫行綱要」和「正式綱要」之間的關聯性不足，甚至產生脫節的情形。其中最嚴重的是數學學習領域，「暫行綱要」是由數學教育家主導，但「正式綱要」則由數學家擔綱，全部由另一批人負責。權力鬥爭的結果，使數學學習領域在2001年至2004年的4年間，有三個版本（1993年版、暫行綱要版和正式綱要版）在教學現場實施和銜接，造成數學教學上的動盪和混亂，這也是世界各國課程改革上少有的現象（歐用生、白亦方、林佩璇、楊龍立、周淑卿、陳美如，2010）。

由於未建立完善的課程發展機制，也迫於時間壓力和決策匆促，九年一貫課程綱要的擬訂完全是單線作業，課程總綱發展小組擬訂好總綱綱要，然後交給各學習領域綱要的研修小組去發展學習領域課綱；各學習領域小組也缺少溝通和聯繫，使某些內容嚴重重複。溝通網絡的闕如，造成日後實施上許多的問題和困擾。1997年，教育部成立「國民中小學課程發展專案小組」，研訂九年一貫課程綱要總綱，次年九年一貫課程總綱綱要完成後，教育部隨即組成「國民教育各學習領域綱要研修小組」，由該領域相關的學科專家、教育學者與教學實務人員組成，將原課程發展專案小組委員依專長分別加入各學習領域研訂小組內。但原專案小組加入各學習領域研訂小組委員的比例並不平均，且部分領域（如綜合活動）並無原專案小組成

員加入。而且學習領域綱要研修小組的委員以學科專家為主，稀釋了原專案小組委員的聲音，這些學科專家也不是很在乎總綱綱要的精神，對總綱綱要很少提出修正的意見。例如，十項基本能力是由專案研究小組提出的，在時間壓力下，委員多針對其做文字修飾，而非內容的進一步探討。結果九年一貫課程總綱與七大領域課程綱要的連結性不足，連十大基本能力是否有效連結或轉化於各學習領域課程綱要，都引起很多的質疑（歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄，2010）。而且各小組最在意的仍然是自己的學科，學科本位主義壓垮了「課程統整」的理想，更形成各領域間的重複，嚴重影響課程和教學品質。

「生活領域」正是這種制度產生的怪胎，總綱擬訂初期並沒有生活領域的規劃，後來覺得低年級應該要有生活領域，匆促間將社會、自然與生活科技和藝術與人文等三領域結合為「生活領域」，並將這三領域低年級的目標和能力指標「移撥」給生活領域。所以從一開始，生活課程就是由這三個領域拼湊而成的，一直沒有將它們加以統整，始終活在三領域的陰影下，找不到課程主體（歐用生、林如章、林文生，2002）。而且生活課程和健康與體育、綜合學習等領域嚴重重疊，造成現場實施上的困擾。這些現象都是擬訂前沒有實施研究，又沒有周詳規劃，決策匆促引起的後果。

由於缺少嚴謹的課程發展機制，課程擬訂很容易流為政治和意識形態的角力，「重大議題」就是知識權力爭奪的產物。九年一貫課程既然標榜「課程統整」，當然要將所有的議題「統整」或「融入」到七大學習領域內。「七大議題」既然鬥不過傳統的「七大」門派，登不了正式課程的門牆，至少也要爭個「名分」，以展現自己的主體。Goodson（1985）強調，一門學問為了獲得學術公民權，通常是由實用的價值，發展為教學的，然後轉變學術性的，證明自己的學術價值，才能在學術殿堂立足。為了表示自己也是「學術性的」，各議題都擬訂了能力指標，發展了學習內容，儼然與「七大領域」並駕齊驅，期待有朝一日，「逼宮」成功，擠進學習領域之門。其他議題當然也不能示弱，紛紛出籠，海洋、國防、理財、生命教育、本土教育等等，議題已多達三十餘種。這種多音並呈、百花齊放的課程決策，恐怕已經改寫了世界課程改革的歷史。

一般而言，各國中央教育機構（例如：教育部等）在課程制定上都扮演主要角色，都設有專門機構或委員會負責課程制定工作，如日本設立「中央教育審議委員會」，作為文部科學省（即教育部）的諮詢單位，是常設性的，負責課程決策的主要工作。過去臺灣教育部也獨攬課程決策大權，課程綱要的擬訂，都在部內組成中

小學課程標準修訂委員會或專案小組來執行，如1989年教育部成立「國民中小學課程標準修訂委員會」負責修訂課程標準，1993年課程標準公布後，該委員會立即解散。到了1997年要修訂課程標準了，又由教育部組成「國民中小學課程發展專案小組」來負責。但這些組織多屬臨時編組，任務完成後立即解散。這種作法表示，課程標準或綱要公布後，新課程自然就實施了，執行上的問題由地方政府、尤其是學校自行解決；課程評鑑或修訂不是課程發展的主要階段，由下次修訂課程時另組委員會決定如何實施。因此，這次的課程修訂沒有留下什麼經驗，沒有給下次修訂什麼傳承，每一次的課程修訂幾乎全部從頭開始。這種觀念和作法窄化了「課程發展」的概念，也使課程決策缺少一貫性和連續性，宜嚴肅看待。

各國課程發展或修訂大多偏重諮詢、公聽會、座談會等方面的資料蒐集，較缺少研究和實驗工作，形式上並不完備，更使綱要內容流於權力鬥爭或意識形態的爭執。一般都偏於由上而下的決策模式，中央政府將修訂好的課程綱要交給地方政府和學校執行和實施，最近各國雖逐漸將課程政策權力下放至地方，但地方政府和學校普遍不重視課程發展。委員會的委員或研修小組成員的代表性不足，學校或教師參與課程決策機會不多。課程決策能否公開、透明，避免受政治或意識形態影響，普遍受到質疑（歐用生、黃嘉雄、白亦方，2009）。這些都是各國課程決策上面臨的問題，也是臺灣課程發展上常被詬病之處，有待加以改進。

參、建立三峽課程發展機制

由以上的敘述可知，臺灣中小學課程發展或修訂機制尚未建立，易使課程改革成為權力的競技場，政府、政黨、政治人物、各種團體、行政人員、教師組織、家長等都利用各種力量，企圖影響課程決策，使課程發展和實施複雜化，為教育帶來十分不良的影響。因此，建立系統的（system）、自我組織的（self-organization）、永續的（sustainability）課程發展機制，以因應變化劇烈的當前社會，成為緊急的課題，這就是本研究所謂的「3S課程發展機制」。

以下先說明「3S課程發展機制」的理論基礎，然後提出具體作法。

一、理論基礎

首先就系統性（system）來說，課程發展是長期的、整體的，因此須有系統性

的思考，包括影響課程實施的因素，如課程方案、實施策略、實施機構和整體的社會、政治和文化環境；影響課程改革的各種架構因素，如人員、組織、物理、社會、文化、經濟等等（歐用生，2000）。但這裡的系統不是只強調「隱定性」（stability）的封閉的系統觀，而是強調「系統『既』有隱定性、『又』有彈性」的複雜理論的系統觀（Doll & Alcazar, 1998），這是3S課程發展機制的主要理論基礎。

封閉的課程系統強調課程是由目標、內容、過程、產品等獨立的元素組成的，他們形成線性的、因果的關係，課程系統要將各種不同的輸入轉變為穩定的輸出，以維持系統的平衡（homeostasis），在穩定和均衡的狀態下，組織體自然能產生內在的適當的運作機制，因而發展了維生的能力。這時，課程發展強調安定優於變化，預測性優於複雜性，穩定優於革命。這是九年一貫課程改革失敗的主要原因，統整課程被認為割裂了學科的系統知識，教師就急著回到分科教學；一綱多本被認為增加師生負擔，部分決策者也急著恢復一綱一本。其實最主要的原因是，這些新理念改變了傳統線性的、計畫性的課程改革，而採取較不可預測的、但較有發展性的方式，期產生沒有預期的結果。例如，傳統的一綱一本是課程的封閉系統，教師不必選教科書，大家教一樣的內容、考一樣的內容，感覺到很安心。但一綱多本將課程改為開放系統，擾亂了習以為常的社會習性，干擾了作為避風港的「舒適區」，自然引來不安、焦慮和抗拒。這時如果教師沒有培養「後現代觀」，容忍改革帶來的混沌、複雜、模糊、歧異、多元等特性，尋求新的可能性和生成性（becoming），就只好回到一綱一本，回到統一、單一和可預測性的「家」或「舒適區」。

但許多研究（黃光雄、歐用生、陳伯璋、林佩璇，2007；歐用生，2007）指出，一綱多本的實施現場已發現了教師的「創意的思考、發明和適應」，教師已漸漸發展了「混沌觀」或「後現代觀」，面對政策實施的擺盪和不確定性，「能以期待的心境代替不安的想法，轉換自我的思維和觀念，發展自我因應的方式」（羅天伶，2007：229）。所以一綱多本的新政策已激發教師積極創造的因子，發展了多元的模式，孕育出更新的學校與教育系統，讓系統更能因應不可預測的未來。

這就是所謂的系統的「自我組織」，自我組織是複雜理論的重要概念，關心改革引起的關係和行動的新形式，這種新形式代表一種突破，即將達成更大的統整，產生更多的可能性。但這不是一種無作為的狀態，而是課程決策者和領導者精緻地設計革新的條件和過程，引導改革的方向。改革引起的非線性的混亂確實為教師帶

來困擾，但干擾或困擾並不可怕，現有的秩序受到干擾以後，更可能產生潛在的價值，如創意的理念和解決問題的新方法。在失序的過程中，已隱藏了尋求統整的動力，經由困頓的模糊和複雜性才產生一貫性。所以課程發展要利用機敏的變革中產生的渾沌的優勢，打開複雜的、未確定的、尚未完全成型的領域，進入一個開放的新空間，進入第三空間，一個更有可能性的空間。

由於長期未建立課程發展機制，課程系統未能發揮「自我組織」的功能，以致於許多教師、甚至部分的決策者仍執著於現代性課程，仍鍾情於「大合唱」，將改革帶來的短暫的曖昧和模糊視為「雜音」，認為它們擾亂了文本的穩定，因此急著追求確定性的知識和唯一的真實，希望快回到統一、標準和規範。當部分教師因應一綱多本產生的「混沌觀」或「後現代觀」剛萌芽，剛在混沌中尋求適應和變革方向時，就迫不及待地恢復一綱一本，瞬間將這個嫩芽從根剷除。難怪一位國中教師憤慨地說：「現在又要回到一綱一本，會讓比較保守的老師，再推回去保守的地方」，這種課程改革的倒退，可能產生極為不良的影響。

這更凸顯了建立課程發展機制，尤其是開放系統的課程發展機制的必要性。如混沌理論（chaotic theory）和複雜理論（complexity theory）從反省性（reflectivity）和生成（emergence）的觀點，企圖「干擾」系統的穩定，脫離封閉的回饋環圈，以變化代替恆常，革命代替穩定，複雜性代替可預測性，隨時為系統應變。複雜理論強調，課程是一種「生命系統」（living system），均衡容易麻痺回應周遭環境的能力，是系統死亡的前兆；當生物體在面臨威脅時，會向混亂的邊緣移動，激起高層次的變異和試驗，在變動中產生新鮮的想法，產生新形式的交互作用、理念和行動，使組織轉變為新的狀態。這時生命系統不會導向線性的方向，反而會發生不可預見的結果，系統將被擾亂，但在變動當中產生新的形式，漸趨向理想的結果。這樣就沒有線性的、機械的、統一的課程，在此控制是存在的，但不是強加的，是在現場的交互作用中產生的，控制存在於情境的特性中，在動態的交互作用和超越中。正如Doll與Alcazar（1998）所言，課程發展要在「混沌的邊緣」，統合隱定性和彈性，但不在「邊緣上」或「超過邊緣」。

可見混沌理論和複雜理論強調非線性、反省性的、非遞歸的、自組織等原則，不重視秩序，而重視未決定性，要我們思考開放的、非穩定的課程系統，以打開多元的觀點、可能性和差異。這些語言預見了將來的課程發展是「不可預測的改變或革命」，不是將日常運作的「干擾」視為必須解決的「問題」，而是在找尋機會，提供非穩定的演化或革命的觀點，摸索策略性行動的可能性，從非穩定的

(disequilibrium)、革命性的潛能將課程再概念化，成為課程發展和研究的新典範 (Gough, 1999)。

這與Deleuze的多元性 (multiplicities) 哲學是一致的，他強調，每一個事件和實體，包括我們自己，都是一種多元性，每一個實體或事件表面上是統整的、一體的，其實它們的背後都隱含著流動的、多元的、未完成的因素，有很多的出口和逃逸路線 (a line of flight)，所有的現象都不斷地在改變，在選擇的過程中產生關聯性的整合 (引自Roy, 2003)。課程理論應該發展新的逃逸路線，這是一種游移 (in-between)，是一種「和」 (and)，是一種生成 (becoming)，新形式的思考是從游移發展出來的，逃逸路線就是這樣形成的。「和」是包容性的，用「和」來思考，用「和」來取代排斥性的「或」 (or)，用「x+y」來取代「x或(or)y」的二元。因此不是一綱多本「或」一綱一本，而是一綱一本「和」一綱多本，該用一本就用一本，該用多本就用多本，無論零綱零本或多綱多本，都能應用自如，游刃有餘。因為每一個和 (and) 呈現一個新的開端，新的方向，朝向邊界的新途徑 (Roy, 2003)。

這就引伸出本研究的第三個S，即可持續性，課程能永續發展。Deleuze用地下莖 (rhizome) 來說明系統是多元連結的、不斷發生的 (引自Roy, 2003)，地下莖以不可預測的方式生長和移動，能橫斷面的或垂直式的發展，是雜亂的，沒有固定的、或最後的形式，也沒有特定的起點和終點。每一點可連結到另外一點，在任一地方切斷它，就從這裡發芽，又開拓新的發展方向。它們在不規則或游移的空間中蓬勃發展，一直在中間，在轉變中，一直在成為其他的東西。地下莖是擴散的，沒有中心，或缺少可確定的中心權威，是非中心的 (acentred) 的，這種結構是開放的，形成流動的關係。

地下莖的這種開放的、張力的結構，和線性的樹或樹木的系統不同，樹木在葉上不生根，在根上也不長葉，有根和樹，固定了秩序，是有限制的、威權的。這種線性、階層的樹的影像到處存在於教育或課程的思想中，如知識的樹、血統的樹等，否認多元性，幾乎沒有橫向的移動。Aoki (2005) 批評，過去我們將課程簡化為計畫 (curriculum as plan)，就是一種樹木型的課程風貌，單一的主課程豎立著，教學 (instruction)、實施等課程相關名詞成為這個主課程的陰影下的衍生詞。這種「課程和教學」風貌 (C&I風貌) 蘊含著階層的、線性的工具主義，滲透到課程的各層面，是過去師資培育、課程發展和課程領導的基本假定。但他強調生活體驗課程 (lived curriculum)，師生都有自己的課程，教師和25位小朋友就有

二十六種生活課程，充滿著多元性，這些都是課程，就像計畫的課程一樣。這種課程的多元性，是「課程和課程」的風貌（C&C風貌），或地下莖的課程風貌。多元性的課程風貌或C&C風貌不是外加的，在生活體驗課程中本來就已經有了，生活體驗課程本來就充滿著多元性。換言之，多元性是我們已經具有的，我們與地下莖一起生活，地下莖活在我們生活中。

所以地下莖同時是一種分析工具，也是一種生成（becoming），為課程發展建構新的空間。作為一種分析工具，它協助我們看到非二分法的、新的可能性和關聯性；作為一種生成的方式，它連結我們的集體性和其他的團體，具現我們的敏感性，將課程擴充到非傳統的方向。地下莖是有自己的力量和方向的誘導體，改變系統的結構，擴充可能性。從這些觀點來看，課程是currere，是跑步（to run），課程的「路徑」是在「跑」的過程中出現的，而非預先決定好的。課程也要不斷地「去皮、植皮」或變臉（un/skinning），去除（removing）我們用以確認的疆界，如傳統學校文化中的嚴密的組織、明確的區分和清晰的定義等，像前述的分科教學、一綱一本，使可辨識的標幟模糊，但同時又將疆界重新標幟（imposing）（Sumara & Davis, 1998）。所以課程是動詞而不是名詞，是不斷地跑、不斷地變臉的過程，包含非預期的、模糊的、複雜的、奇異的、和不易理解的，而不只是現代性的進步和發展，抗拒、困頓、模糊、驚奇、挫折、希望等是跑中不可避免的因素，在這個過程中，課程一直在重新定位（dis/position），尋找逃逸路線，在中間移動，沒有路，尚未定義，或正在定義。Sumara與Davis（1998）強調，除了一直追問我是誰，否則我將永遠迷失，課程領域也是一樣，必須不斷地「去皮、植皮」或變臉，重新自我形象，重新命名，不斷地追求新的身分和主體（identity），才能永續發展。

二、課程發展程序

依據上述課程理論基礎，並參酌各國課程發展經驗，國家層級課程發展應該包含研究、規劃、試辦、公布和準備、正式實施和評鑑等六個階段（歐用生、黃嘉雄、白亦方，2009；歐用生等，2010），如圖1所示：

（一）研究階段

課程發展要依據長期的、系統的研究結果，作為理論基礎。經過長期的摸索和探討後，臺灣的課程發展已走出困難的第一步，教育部自2008年啟動「中小學課程發展之相關基礎性研究」總計畫，包含「課程檢視與後設研究彙整」，和「課



資料來源：修改自歐用生等人（2010）。

程發展趨勢、機制及轉化」等兩個區塊研究，包含「現行中小學課程綱要實施及相關研究」、「中小學課程內涵與取向的研析」、「臺灣學生學習表現檢視與課程發展運用」、「中小學課程相關之學理基礎與趨向」、「中小學課程政策之整合與展望」、「中小學課程發展機制與核心架構擬訂」、「臺灣幼兒教育課程品質分析」

等七個整合型研究，並已獲得豐富的研究成果。

這個研究規劃大體上相當完備，但若干地方仍可再斟酌，如基礎性研究是否全面，是否缺少課程教學理論及其趨勢之探討？是否宜再加強本土性課程基礎研究及實踐經驗的檢討？前2年之基礎性研究與後續工作如何銜接和連貫？研究結果如何應用於課程總綱和各領域課程綱要？基礎研究與後續配套措施不宜分割，如何使其成為整體而且具有連貫性等，都是今後的重要課題。

（二）規劃階段

規劃階段主要是在決定新課程綱要的理念和目標、綱要架構及其組成、實施要點和配套措施等，包含領域（學科）、教學內容和時數等，是課程發展過程中最易引起爭議的部分。因此，一定要有嚴謹的研究和周詳的規劃，以避免流於權力和意識形態的爭奪。國家教育研究院已自2010年6月起，開始進行「國民中小學課程綱要擬議之先導型研究」之區塊計畫，包括課程綱要之系統圖像、學習架構及其組成、實施與配套等三項整合型研究，預定於2010年年底提出新課程綱要草案，提供教育部決策參考。

教育部負課程決策責任，宜及早規劃，如成立常設性的課程審議會，設立課程綱要審議小組、學習領域綱要擬訂和審議小組等，以利下一階段作業的進行。

（三）試辦階段

試辦階段與規劃階段兩者間有重疊的部分，其主要任務在初步評鑑課程實施情形，瞭解新課程的問題、困難和可行性，蒐集豐富的資料，回饋於規劃階段，讓課程發展持續不斷地循環進行。期課程的理論與實際產生連結，課程綱要更有合理性和正當性。

（四）公布與準備階段

課程綱要擬訂完成後，即由教育部公布，並擇期開始實施，依過去的慣例，一般是3年，如1993年公布的「國民小學課程標準」，於1996年起，逐年實施。日本將其稱為移行期，是由舊課程轉變為新課程的適應期或準備期，最主要的目的在擬訂相關配套措施，如法令（規）的修訂、學校行政的調整、新課程的宣導、教科書的發展、教師的研習、圖儀設備的充實、相關研究的進行等等，使新課程能順利上路。

（五）正式實施階段

準備期完成後即進入正式實施的階段，一般都是逐年實施新課程。實施的過程一定要顯現新課程的精神，無論課程、教學、教法和評量等，都要加以評鑑，發現

問題立刻解決，並將結果回饋於課程發展歷程之中，以隨時修正和調整課程。

（六）評鑑階段

課程評鑑是課程發展歷程中的重要階段，提供整體課程方案的修正與回饋。而且每一個發展階段都要進行評鑑，形成整體課程的回饋流程，使每一階段的課程發展歷程都能保持連貫、統整，且循環不斷，能永續發展。

三峽模式的課程發展雖然分為六個階段，每個階段都彼此關聯，相互重疊，而且各有獨特的功能，宜發揮其作用。並不是研究階段才要研究，在每一階段遇到問題時都須加以研究；也不是評鑑階段才要評鑑，每一階段也都要評鑑，以蒐集資料，隨時檢討和修訂。這樣才能使課程發展成為系統的、自我組織的，並具有持續性，以求永續發展。

肆、三峽課程發展機制的運作

三峽課程發展模式的順利運作，須賴許多條件的配合，尤其要建立健全的課程發展機制。課程是跑出來的（currere），課程發展也是跑的過程；課程是地下莖，課程發展也是地下莖，彼此盤根錯節，密切關聯。

為擬訂嶄新的課程綱要，需有更多的人力參與，教育部更要負起決策之責，立即行動。僅提出下列建議，藉供參考。

一、國家教育研究院儘速整合，發揮課程研究的功能

國家教育研究院已於2010年11月立法通過，將成為中央層級課程發展的主要單位，負責課程研究的規劃和執行，以進行長期的、系統的、統整性的研究，作為國家課程發展或制定的參考。目前國家教育研究院籌備處已針對中小學課程相關議題進行8年研究，走出重要的一步，應繼續加強。國家課程發展的準備和規劃工作，國家教育研究院也要扮演主要的角色，因此要儘速整合，發揮課程研究功能，為國家課程發展負起重責大任。

二、成立常設的課程審議會，以決定重大課程決策

課程發展是長期的工作，因此教育部應設立課程審議會，是常設性的組織，決定重大課程政策，以整體規劃國家課程研究和發展工作。例如，持續進行各階段的

課程評鑑、提供各階段課程發展的諮詢、整合相關層面課程發展資源、銜接各階段的課程發展任務等。課程審議會委員宜多元化，除教育、課程學者、行政人員、教師、家長等外，尚可因議題需要，邀請業界、學生或特定人員參加，以擴大參與層面，廣徵意見。委員可定期更換，但要保持一定的經驗傳承與延續，不可因人員的調動而產生劇烈的變動。

三、建立地下莖式的課程發展網絡

為因應需要，課程審議會下應會設立任務型的課程發展組織或小組，各小組間無論在組織、權責、時程和人員上，宜有密切地溝通與聯繫，使整體課程統整而一貫。如總綱規劃小組和學習領域規劃小組能定期集會，共同討論，隨時修正總綱草案；總綱的精神也較能落實到學習領域綱要內。各學習領域小組也要共同討論，集體慎思，使各學習領域的課程統整且連貫，避免課程內容的重複或脫落。所以課程總綱與學習領域課程綱要的組織和人員，要形成網絡狀態，讓總綱和各領域綱要之間、各領域綱要之間，都很暢通，彼此來來回回，隨時修正。課程試辦小組、課程推廣小組、課程輔導小組（如圖2）等也要秉持這種精神，讓各種聲音和意見都能表達，都被聽到，被反映到課程修訂上去。建立這種地下莖式的課程發展機制，才能讓課程永續發展。

四、激發地方和學校的課程活力

教育部在課程發展上要扮演主要角色，這並不表示課程發展都是「由上而下」的，而要鼓勵地方政府和學校參與課程改革，研究和探討課程新議題，作為課程決策參考。如日本2008年新課程標準新設英語課程，但在英語設科之前，已進行了約十餘年的實驗研究，由國中小學擬訂英語課程和教學相關研究，向文部科學省或地方政府申請專案，在各地舉行發表會或觀摩教學，累積了豐富的實徵資料後，才形成英語設科的決策。這不僅可加強中央、地方、學校間的縱向聯繫，更鼓勵地方政府和學校參與課程改革，廣徵民意，人人都關心教育問題，使決策更為周延。唯有地方行政人員、學校和教師覺醒課程意識，建立課程主體，才能產生自我組織的課程生命力。

五、轉移課程的典範

三峽模式課程發展機制的運作，需要概念的重建（reconceptualizing），結構

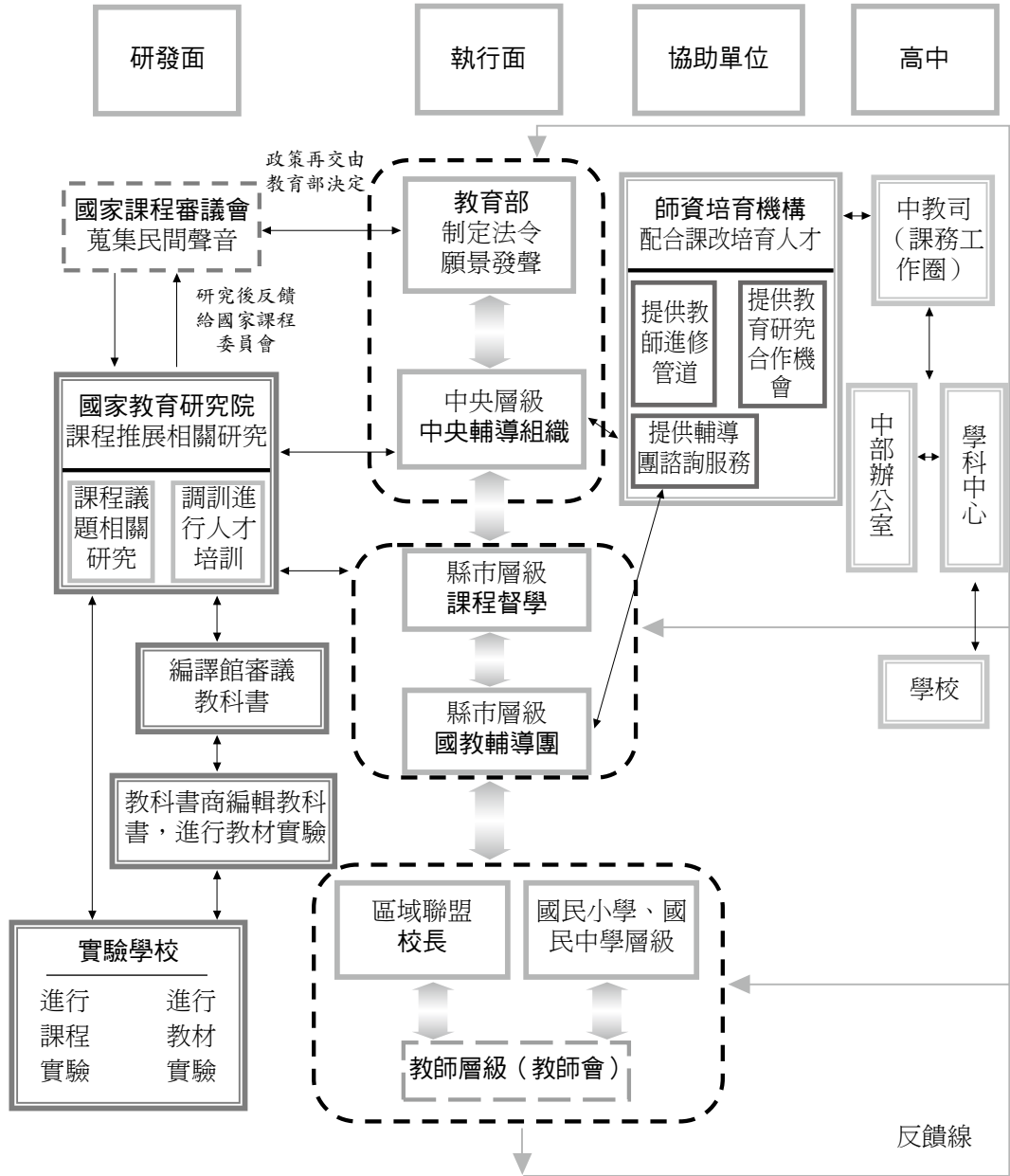


圖2 課程推展體系：組織及其任務，組織間的關係
資料來源：引自歐用生等人（2010）。

再造（restructuring）和文化新生（reculturalizing），也就是需要整體課程典範的轉移。我們生活在文化快速變遷的、混亂的條件下，必須在複雜的、不確定的情境中做課程決定，就像渾沌理論所說的：「等待馴服的野性」（wildness lie in wait）。

「新的領導者是設計師而非機械師，強調發現而非命令，重視辨識而非假定」（Fullan, 2001: 115）。尤其是課程領導者影響課程決策甚巨，更需要培養後現代素養，不能再一味地追求標準、明確和可預測性，偏重效果、效率和控制，而要激發心和靈，激發創意和想像，尋求更多的可能性。最近興起靈性領導、詩性領導、美學領導等新方向（Leonard & Willis, 2008; Lewis & Tupper, 2009; Samier & Bates, 2006），希望能帶給課程領導者和決策者更多的啟示。

參考文獻

- 教育部（2008）。「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫書。2010年9月18日，取自
<http://www.edu.tw/>
- 國家教育研究院（2010）。「中小學課程發展之相關基礎性研究」2010年研究成果發表會
資料。未出版。
- 黃光雄、歐用生、陳伯璋、林佩璇（2007）。國民中學「一綱多本」教科書政策實施之研
究。臺北市：教材研究發展協會。
- 歐用生（2000）。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2003）。教科書之旅。臺北市：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生（2007）。一綱一本教科書政策的論述分析。載於中華民國課程與教學學會（主
編），教科書制度與影響（頁27-47）。臺北市：五南。
- 歐用生（2010，3月）。重建「三峽模式」風華。論文發表於國家教育研究院舉辦之「國家
教育研究院課程教學推動體制」研討會，臺北市。
- 歐用生、林如章、林文生（2002）。生活課程研究。臺北市：中華民國教材研究發展學
會。
- 歐用生、黃嘉雄、白亦方（2009）。基礎教育課程制定機制及過程之研究。臺北市：國家
教育研究院籌備處。
- 歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄（2010）。九年一貫課程實施現況評估。臺北市：行政
院研究考核委員會。
- 歐用生、白亦方、林佩璇、楊龍立、周淑卿、陳美如（2010）。基礎課程發展機制及核心
架構擬訂研究。臺北市：國家教育研究院。
- 羅天伶（2007）。教師混沌理論觀之研究：從教科書一綱多本政策探討。國立臺北教育大
學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Aoki, T. T. (2005). Narrative and narration in curricular spaces. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.),
Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki (pp. 403-411). Mahwah, NJ:
Lawrence Erlbaum Associates.
- Buras, K. L. (2008). *Rightist multiculturalism: Core lessons on neoconservative school reform*.
New York: Routledge.
- Cornbleth, C. (2000). Viewpoint. In C. Cornbleth (Ed.), *Curriculum politics, policy, practice*:

- Cases in comparative context* (pp. 1-19). New York: State University of New York Press.
- Doll, W. E., & Alcazar, A. (1998). Curriculum and the concepts of control. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 295-325). New York: Garland.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gabbard, D. (Ed.). (2007). *Knowledge and power in the global economy: The effects of school reform in a neoliberal/neoconservative age*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). War talk and the shredding of the social contract: Youth and the politics of domestic militarization. In G. E. Fischman, P. McLaren, H. Sunker, & C. Lankshear (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts* (pp. 52-68). New York: Rowman & Littlefield.
- Goodson, I. (1985). Subjects for study. In I. Goodson (Ed.), *Social histories of the secondary curriculum-Subjects for study* (pp. 343-367). London: The Falmer Press.
- Gough, N. (1999). Understanding curriculum systems. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 47-69). New York: Teachers College.
- Leonard, T., & Willis, P. (Eds.). (2008). *Padagogies of imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*. Amsterdam: Springer.
- Lewis, P., & Tupper, J. (Eds.). (2009). *Challenges bequeathed: Taking up the challenges of Dwayne Huebner*. London: Sense.
- Nicholson-Goodman, J. (2009). *Autobiography of a democracy nation at risk: The currere of culture and citizenship in the post/911 American wilderness*. New York: Peter Lang.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang.
- Samier, E., & Bates, R. J. (Eds.). (2006). *Aesthetic dimensions of educational administration & leadership*. London: Routledge.
- Stein, S. J. (2004). *The culture of education policy*. New York: Teachers College Press.
- Sumara, D. J., & Davis, B. (1998). Unskinning curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 75-92). New York: Garland.
- Symcox, L. (2002). *Whose history: The struggle for national standards in American classroom*. New York: Teachers College Press.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>